



“NÃO QUEREMOS QUE FALEM POR NÓS”: CONSTRUÇÃO CURRICULAR E LUTA POR DIREITOS NO TERRITÓRIO MÃE MARIA

"WE DON'T WANT OTHERS TO SPEAK FOR US": CURRICULUM CONSTRUCTION AND STRUGGLE FOR RIGHTS IN THE MOTHER MARIA TERRITORY

"NO QUEREMOS QUE HABLEN POR NOSOTROS": CONSTRUCCIÓN CURRICULAR Y LUCHA POR DERECHOS EN EL TERRITORIO DE MADRE MARÍA

ROSANI DE FATIMA FERNANDES¹

RESUMO

O artigo discute como os povos Jê Timbira Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê, conhecidos na literatura como Gavião do Pará, que vivem hoje na Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins, Sudeste paraense, unificam esforços e realizam alianças para refletir o papel da escola e construir o Currículo e a Matriz Curricular Intercultural da Educação Básica das 16 escolas existentes hoje nas aldeias. Removidos compulsoriamente pelo Estado brasileiro das áreas de ocupação tradicional e tendo seu território reduzido, delimitado e impactado por empreendimentos econômicos como a Rodovia BR 222, a Linha de Transmissão de Energia da Eletronorte e a Estrada de Ferro Carajás da Empresa VALE, compreendem a escola como instituição estratégica e aliada na formação de novas lideranças políticas, no fortalecimento linguístico e cultural, no diálogo intercultural com outros conhecimentos necessários para a apropriação da legislação indigenista com o objetivo de proteger o território e fazer valer direitos historicamente negados. Problematiza-se como a educação própria pode ser a base da educação escolar no fortalecimento da identidade étnica, no respeito à cultura e aos conhecimentos tradicionais para a formação requerida que reflita o projeto societário de cada povo.

Palavras-chave: Escola; Interculturalidade; Direitos Indígenas e Indigenistas; Diversidade.

¹ Kaingang, Pedagoga e Antropóloga, atua desde 1995 em Educação Escolar Indígena. Em 2004 mudou-se para Aldeia Kyikatêjê, no município de Bom Jesus do Tocantins, na região Sudeste do estado do Pará. Atualmente reside em Marabá e assessora comunidades e organizações indígenas a convite das lideranças indígenas na construção de Projetos Políticos Pedagógicos, Currículos Específicos e formação de professores que atuam nas escolas indígenas. Integra a Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) desde janeiro de 2021, na condição de estágio de Pós-Doutoramento. rosanifernandes2@gmail.com

Como citar este artigo:

FERNANDES, Rosani.
“Não Queremos Que Falem
Por Nós”: Construção
Curricular E Luta Por
Direitos No Território Mãe
Maria.

**Revista de Direito
Socioambiental - REDIS,**
Dossiê “Povos, territórios e
direitos: diálogos
socioambientais”, Goiás –
GO, Brasil,
n. 01, 2023, p. 1-17.

Data da submissão:
01/04/2023

Data da aprovação:
01/04/2023

Convite editorial



ABSTRACT

The article discusses how the Jê Timbira Akrâtikatêjê, Kyikatêjê and Parkatêjê peoples, known in literature as Gavião do Pará, who currently live in the Mãe Maria Indigenous Land in Bom Jesus do Tocantins, Southeastern Pará, unite efforts and form alliances to reflect on the role of school and to build the Interethnic Curriculum and Curriculum Matrix for Basic Education in the 16 schools that exist today in the villages. Compulsorily removed by the Brazilian state from traditional occupation areas and with their territory reduced, delimited, and impacted by economic ventures such as the BR 222 highway, the Eletronorte energy transmission line, and the Carajás Railway of the VALE Company, they understand the school as a strategic institution and ally in the formation of new political leaders, in linguistic and cultural strengthening, in intercultural dialogue with other knowledge necessary for the appropriation of indigenous legislation aimed at protecting the territory and enforcing historically denied rights. It questions how self-education can be the basis of school education in strengthening ethnic identity, respecting culture and traditional knowledge, and forming the required education that reflects each people's societal project.

Keywords: School; Interculturality; Indigenous and Indigenous Rights; Diversity.

RESUMEN

El artículo discute cómo los pueblos Jê Timbira Akrâtikatêjê, Kyikatêjê y Parkatêjê, conocidos en la literatura como Gavião do Pará, que actualmente viven en la Tierra Indígena Mãe Maria, en Bom Jesus do Tocantins, Sureste de Pará, unen esfuerzos y forman alianzas para reflexionar sobre el papel de la escuela y construir el Currículo y la Matriz Curricular Intercultural de la Educación Básica en las 16 escuelas que existen hoy en las aldeas. Removidos compulsoriamente por el Estado brasileño de áreas de ocupación tradicional y con su territorio reducido, delimitado e impactado por emprendimientos económicos como la autopista BR 222, la línea de transmisión de energía de Eletronorte y el Ferrocarril Carajás de la Empresa VALE, comprenden la escuela como una institución estratégica y aliada en la formación de nuevos líderes políticos, en el fortalecimiento lingüístico y cultural, en el diálogo intercultural con otros conocimientos necesarios para la apropiación de la legislación indigenista con el objetivo de proteger el territorio y hacer valer los derechos históricamente negados. Se cuestiona cómo la educación propia puede ser la base de la educación escolar en el fortalecimiento de la identidad étnica, el respeto a la cultura y los conocimientos tradicionales y en la formación requerida que refleje el proyecto social de cada pueblo.

Palabras clave: Escuela; Interculturalidad; Derechos Indígenas e Indigenistas; Diversidad.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo discorrer sobre o processo de construção do Currículo Específico e da Matriz Curricular Intercultural da Educação Básica das escolas dos povos indígenas que vivem na Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), no hoje município de Bom Jesus do Tocantins, na região Sudeste paraense. Compartilhando uma área de 62.488 hectares, os três povos

genericamente denominados Gavião por utilizarem as penas da ave na confecção das flechas, se autodeterminam Akrãtikatêjê (povo da Montanha), Kyikatêjê (povo da nascente) e Parkatêjê (povo da jusante) a partir da localização histórica no curso do rio Tocantins, de onde foram compulsoriamente removidos na segunda metade do século passado pelo órgão indigenista, com o objetivo de “limpar etnicamente” as áreas para dar cabo ao projeto de expansão desenvolvimentista nesta parte da Amazônia.

Os ataques aos povos indígenas se deram em várias frentes: pela expulsão e remoção dos territórios tradicionais, pela disseminação proposital de doenças, pela implantação dos chamados grandes projetos de expansão que impactam drasticamente a possibilidade de existência física e continuidade linguística e cultural, entre outros. No entanto, as resistências indígenas têm sido a possibilidade de continuidade da própria existência, física e cultural (MOREIRA NETO, 1998).

Discutir Educação Escolar Indígena (EEI) “nas Amazônias” implica no reconhecimento da herança colonialista de negação sistemática e violenta da diferença e da diversidade indígena como parte das políticas de Estado para estes coletivos até meados do final da última década do século XX, o que significou a drástica redução populacional destes povos, que elaboram alianças interétnicas para continuar existindo.

No início da primeira década deste século, havia apenas duas aldeias e duas escolas no território da Mãe Maria, hoje são 20 aldeias constituídas, distribuídas ao longo das margens Rodovia da BR 222, que corta a terra de um extremo a outro, 16 escolas e, uma população estimada em pouco mais mil pessoas, considerando que o censo da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) de 2014 informa uma população de 760 indivíduos.

Sempre que uma nova aldeia é constituída, são demandados dos órgãos públicos os serviços essenciais, como construção de postos de saúde, criação e construção de escolas, bem como, a contratação de pessoal para esses espaços, o que nem sempre é atendido. A maioria das escolas oferece todas as etapas da educação básica nas comunidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), no entanto, não são regularizadas no Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) como escolas indígenas, não possuem prédio construído, nem mesmo a estrutura material e funcional necessária contratada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA).

Com o não atendimento por parte do Estado, as próprias comunidades, por meio das suas organizações representativas, constroem e mantêm esses espaços, muitas vezes improvisados com coberturas de palha e paredes de madeira bruta. Os materiais escolares, didáticos, pedagógicos e de expediente são adquiridos como recursos das próprias comunidades para garantir a continuidade das atividades letivas mesmo frente ao descaso dos órgãos responsáveis.

Desde 2004, quando integrei, na condição de assessora pedagógica, a Associação e a Comunidade Kyikatêjê, tenho acompanhado a luta dos povos da TIMM por escola e educação escolar específica, por meio de atividades de parceria e colaboração pedagógica e antropológica na condição de parente Kaingang. Desde 2017, tenho acompanhado e contribuído a construção do currículo específico e da matriz curricular das escolas, que está em andamento e é protagonizada por representantes das escolas e lideranças das aldeias, que denunciam violações do direito à educação escolar e indicam possíveis caminhos para superar o descaso. O trabalho também é parte das pesquisas e elaborações na condição de pós-doutoranda na Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) cuja proposta tem como objetivo analisar as violações de direitos indígenas na região Sudeste paraense e problematizar as resistências².

Como centralidade da discussão, proponho a problematização das estratégias que os povos lançam mão para, comunitariamente, considerando as diferenças históricas que os caracterizam, fazer valer o direito à educação escolar intercultural e específica frente aos obstáculos impostos pelo Estado, via SEDUC. Isto porque, a educação destes povos está vinculada ao sistema estadual, graças às resistências às inúmeras pressões para municipalização das escolas nas aldeias.

Por meio de alianças interétnicas, os Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê organizam estratégias e parcerias para elaborar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), Currículos Específicos, a Matriz Curricular Intercultural Unificada, bem como, outros documentos e referenciais que dizem respeito à educação escolar, problematizando as contradições e os limites impostos pelos sistemas de ensino na efetivação do direito à educação básica.

Frente ao descaso e à inexistência de Política Pública de Educação Escolar Indígena no estado do Pará, as lideranças dos três povos e suas comunidades têm feito valer seu protagonismo, solicitado assessoria/parceria às universidades, requerido apoio logístico e técnico da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da SEDUC e demais parceiros institucionais para discutir e construir documentos curriculares e pedagógicos a partir da realidade linguística e cultural de cada povo.

As atividades aqui refletidas foram realizadas de 2017 até a presente data e a partir de vinculações políticas estabelecidas com lideranças, professores indígenas e com instituições nas seguintes condições: (1) atendendo a convite das lideranças das aldeias para colaborar com associações e escolas indígenas na condição de “parente indígena antropóloga”, como a cacique

² Os trabalhos realizados nesse período não se limitam aos povos da TI Mãe Maria, uma vez que, as atividades de assessoria pedagógica e antropológica também se estenderam aos povos Guarani Mbya da Terra Indígena Nova Jacundá, no município de Jacundá e entre os Awaeté Parakaná, da Terra Indígena Parakanã, situada nos municípios de Itupiranga e Novo Repartimento. No entanto, para os objetivos propostos, abordarei apenas as atividades realizadas com os povos Jê Timbira na TIMM.

Kátia Silene Valdenilson do povo Akrãtikatêjê costuma referir; (2) nas atividades realizadas no período em que respondia pela Coordenação de Educação Escolar Indígena na 4ª Unidade Regional de Ensino (URE) em Marabá, por indicação das lideranças indígenas da região; (3) na colaboração e assessoria pedagógica antropológica às escolas da T.I Mãe Maria na construção da Matriz curricular Timbira Gavião que teve início em 2017 e encontra-se em andamento; (4) na organização e com base nas elaborações do I Fórum de Educação Escolar Indígena das Região Sul e Sudeste do Estado do Pará³, realizado em junho de 2019, em Marabá; (5) nas reflexões e diálogos a partir da coordenação do Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena⁴ do Fórum Regional de Educação do Campo (FREC) e; (6) nas atividades realizadas na condição de fundadora e vice-presidente da Associação dos Professores do Sul e Sudeste do Pará (APISSPA).

As elaborações tem como base o diálogo com diversos/as interlocutores/as ao longo desse período: as lideranças indígenas tradicionais e políticas, educadores/as e estudantes indígenas, assim como parceiros/as institucionais que atuam e colaboram de longa data com as comunidades. Como a maioria das atividades foram realizados nas aldeias, em reuniões, assembleias e espaços de discussão sobre a temática, as contribuições vão além do espaço escolar, se ampliam para as disputas judiciais com as empresas que impactam o território, na participação em reuniões com SEDUC para encaminhar questões referentes à educação escolar nas aldeias, entre outras. Isto porque, a colaboração entre parentes (Luciano, 2006) extrapola os espaços institucionais, trata-se de relação de confiança e reciprocidade construída pela condição de ser indígena educadora e antropóloga.

1 (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Desde o período da chamada educação colonial, realizada pelos missionários jesuítas, até meados da última década do século XX, a educação para indígenas no Brasil se constituiu como

³ Como desdobramento do Fórum foi elaborado documento final contendo proposições para Política Pública de EEI no Estado do Pará à partir do diagnóstico da educação escolar nas aldeias, também foi criada a Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Estado do Pará (APISSPA) com eleição da diretoria e conselho fiscal. Cabe ressaltar que a realização do Fórum somente foi possível pela colaboração das associações indígenas e demais parceiros institucionais que se mobilizaram doando a alimentação, o material de consumo, entre outros. Também articularam o transporte dos representantes dos povos indígenas das aldeias até a sede do Centro de Formação Diocesano de Marabá, cedida pelo CIMI sem custos para a comissão organizadora. Participaram das discussões lideranças e professores indígenas dos povos Kyikatêjê, Parkatêjê, Akrãtikatêjê, Surui-Aikewara, Atikun, Amanayé, Xikrin, Guaran-Mbya e os Awaeté-Parakanã da TI Parakanã.

⁴ O GT é composto por professores das aldeias e lideranças indígenas, professores das Instituições de Ensino Superior (IES), representantes da secretaria estadual e municipais de educação, da FUNAI, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e demais organizações governamentais e não governamentais da sociedade civil.

instrumento de dominação e submissão, com o objetivo de integrar sistematicamente coletivos etnicamente diferenciados à sociedade nacional (LUCIANO, 2006;2008). Em diferentes momentos históricos, os ideais de integração, assimilação, imposição linguística e silenciamento étnico pautaram a ação do Estado brasileiro na oferta de educação escolar para indígenas. Como projeto civilizatório, a escola nas aldeias atendia aos propósitos de integração, catequização e civilização, conforme discutem Amoroso (2001;2014) e Mattos (2004).

Nesse sentido, Oliveira e Nascimento (2012), propõe um percurso das políticas em educação escolar para os povos indígenas no Brasil, mostrando que, historicamente, a presença das escolas nas aldeias foi pautada na promoção da política de branqueamento cultural, ou seja, na tentativa de tornar povos indígenas em “cidadãos” aptos à comunhão nacional e ao trabalho em diversas frentes de expansão colonialistas como parte das políticas civilizatórias de base eurocêntrica do Estado brasileiro que ocasionaram a negação compulsória das identidades indígenas pelo projeto de nação monocultural, monolinguístico e monojurídico de integração nacional.

Em termos legais, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, que a EEI passou a ser reconhecida como modalidade específica no sistema nacional de ensino, ou seja, passaram mais de cinco séculos para que os povos indígenas tivessem reconhecido o direito à escola e à educação pensados e elaborados a partir dos seus próprios projetos societários, tendo, pelo menos em tese, abandonada a perspectiva de povos transitórios para serem reconhecidos como grupos/coletivos etnicamente diferenciados da sociedade hegemônica, tendo, o direito de se autodeterminarem conforme costumes, línguas, identidades, crenças e tradições.

Foi também pela pressão, articulação e reivindicação dos indígenas organizados e em movimento por direitos que foram assegurados por meio de legislação específica o direito à escola indígena nas aldeias e de acordo com as decisões e autodeterminação de cada povo indígena. A garantia do artigo 231 e 232 na Constituição Federal, bem como, a elaboração de importantes dispositivos legais de reconhecimento da diversidade étnica, linguística e cultural significam a possibilidade de superação da visão colonialista no tratamento do Estado com relação aos povos indígenas, dentre os quais, destaca-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004; a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais; a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas; o Referencial nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; a Resolução 05/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outras.

Legalmente as escolas indígenas estão amparadas para desenvolver currículos, programas de ensino, calendários próprios e materiais didáticos, para organizar a vida escolar em tempos e espaços, de acordo com as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. No entanto, na prática, a implementação desses programas ainda se constitui desafio aos povos indígenas e instituições de fomento à EEI, que enfrentam inúmeras dificuldades para efetivação dos dispositivos previstos e garantidos por lei.

Os entraves institucionais, ancorados na suposta barreira da burocracia são, na verdade, a expressão velada, e, por vezes explícita, do racismo institucional que, insiste em impor modelos e padrões únicos de escola, isto porque, se pretende ainda, um modelo único de sociedade e de “civilização” que não comporta a diversidade étnica no Brasil. A falta de empenho e vontade política dos agentes públicos para o atendimento das demandas indígenas por parte dos estados e municípios é a expressão maior da negação do direito à escola indígena, isto porque, quase sempre, as pessoas que dominam historicamente os espaços de poder são algozes históricos dos povos indígenas nas disputas dos territórios tradicionais, o que tensiona as relações e tem como consequência a não efetividades dos direitos fundamentais.

O descaso das secretarias de educação para a elaboração dos documentos curriculares e pedagógicos constitui entrave para os processos de regularização das escolas junto aos conselhos de educação. Sem o devido reconhecimento legal, as escolas reproduzem o quadro de dependência de escolas não indígenas, na condição de extensão ou de anexas, ficam impossibilitadas de expedir a documentação escolar e ter autonomia administrativa e pedagógica.

Ou seja, da letra da lei ao chão da aldeia há um abismo a ser superado, isto porque:

[h]á um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, do outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento das suas especificidades por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas. (SILVA, 2001, p.12)

Para Luciano (2006) é preciso haver uma política articulada de EEI, que dê conta de toda a dinâmica cultural e da diversidade das realidades e projetos societários dos povos indígenas. Isso implica no reconhecimento do protagonismo indígena, o que significa que cabe aos indígenas às decisões sobre tudo que diga respeito às suas vidas e territórios. Nesse sentido, a educação indígena, que é aquela realizada por processos próprios de cada povo precisa estar articulada com a escola, de maneira que não seja reproduzida como instituição própria dos colonizadores.

Para Bergamaschi e Silva, “os avanços na legislação da educação escolar indígena, resultantes desta nova base constitucional, pouco têm conseguido alterar a realidade das escolas

indígenas” (2007, p.129). Essa constatação é comum aos povos indígenas da região Sudeste do Pará e parece haver um longo caminho a ser percorrido para encurtar a distância entre a escola idealizada como projeto de povo e a realidade dos sistemas de ensino.

Para Silva (2000), são muitos os entraves oficiais que empatam as demandas indígenas, atropelam as iniciativas e dificultam a concretização de novos parâmetros pedagógicos nas aldeias. Não obstante, as lideranças organizadas e as escolas indígenas em movimento elaboram estratégias próprias de enfrentamento e construção pedagógica, fazendo valer os projetos educacionais que são a expressão das lutas e realidades sócio históricas e culturais de cada povo.

2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E LUTA

Na minha dissertação de mestrado⁵ e depois nas elaborações da tese⁶ problematizo, a partir das experiências dos povos Kyikatêjê na região Sudeste e Tembê Tenetehara no Nordeste paraense, como os povos indígenas têm travado verdadeiras batalhas para fazer valer o direito à Educação Escolar Indígena. São realidades linguísticas, culturais e territoriais distintas, no entanto, as dificuldades para implementação da escola indígena são recorrentes independente da região ou município que estão situados.

Na região Sudeste do Estado, marcada por conflitos, disputas e pela violência contra os povos indígenas e do campo, os grandes projetos impactam diretamente as terras indígenas. O Projeto Grande Carajás (PGC) e seus desdobramentos como a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí, das linhas de transmissão das Centrais Elétricas do Brasil S/A (ELETRONORTE), da Estrada de Ferro Carajás (EFC) para o transporte de minério de ferro impactaram e continuam impactando diretamente as terras indígenas, dentre estas, a TIMM que acumula prejuízos socioambientais incalculáveis (FERNANDES, 2010).

Nesse sentido, como forma de enfrentamento das estratégias genocidas e etnocidas do Estado brasileiro, a escola tem sido apropriada como espaço de resistência e luta na construção de diálogos interculturais para compreender e domesticar o mundo dos não indígenas, de forma a estabelecer relações menos danosas às comunidades e salvaguardar direitos. A interculturalidade

⁵ O trabalho discute a saga histórica do povo Kyikatêjê desde o atual estado do Maranhão até a TI Mãe Maria, os problemas para efetivação da educação escolar na aldeia e como organizaram a educação escolar de acordo com os projetos da comunidade. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>. Acesso em: 01 abr. 2023.

⁶ O trabalho discute o processo de retomada identitária dos Tembê Tenetehara das aldeias Jeju e Areal que se autodeterminam “de Santa Maria do Pará”, submetidos à catequese e civilização pelos Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, em parceria com o Governo do Pará no final do século XIX e as resistências para romper o silenciamento étnico e reivindicar direitos.

Disponível em: <http://ppga.prosp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20Rosani%20Fernandes%20site.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

como princípio da EEI é requerida e deve ser entendida como a possibilidade de diálogo equitativo entre culturas diferentes que estabelecem relações horizontalizadas, não numa via de mão única,

[o] princípio da interculturalidade permite estabelecer uma relação de respeito entre culturas diferenciadas. Entretanto, a efetivação desse princípio não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade parece ser um princípio que fornece apoio para enfrentamento, o desvelamento, e a posterior busca de soluções para o conflito originados do contato e do relacionamento, que gera aprendizagens contínuas. Pelo seu caráter a um só tempo relacional e contrastivo, esse princípio tornou-se uma importante ferramenta pedagógica.” (CARVALHO; FERNANDES; REPETTO 2008, p.20)

Para Repetto e Silva (2016, p. 43), a interculturalidade da forma como vem sendo pensada e colocada em prática na EEI se constitui um instrumento de colonialidade, pois reproduz os quadros de dominação e prossegue na tentativa de impor conhecimentos não indígenas desconsiderando as diferenças culturais:

Com efeito, atualmente, as reflexões sobre interculturalidade a colocam como uma estratégia ética, política, jurídica, semântica e epistêmica, a conjunção dessas tessituras pode ser fundamental para contribuir com processos educativos contextualizados e significativos. Em razão disso, pode-se indagar a colonialidade presente na sociedade abrangendo as várias dimensões que sustentam sua estrutura. Ilustramos a educação, a racialização das relações sociais, entre várias outras.

O currículo das escolas indígenas é compreendido como documento vivo e não pode estar dissociado da vida e da cultura, deve, portanto, representar os princípios, objetivos e fundamentos que compõe as comunidades educativas indígenas, assim como registram os professores indígenas no RCNEI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar indígena e nos demais documentos que são base para a construção da escola indígena específica, bilíngue, intercultural e diferenciada.

[o] paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo. Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, mas deve também interagir com os novos saberes e relações advindas de outros povos. Ou seja, a educação escolar indígena deve abordar a cultura indígena e os novos saberes oriundos de outras sociedades. (ÂNGELO, 2008, p. 47).

As experiências dos povos Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê apontam caminhos possíveis para a construção autônoma dos referenciais pedagógicos que orientam a educação escolar em suas comunidades. Resguardadas as diferenças linguísticas, culturais e territoriais, se apropriam da

legislação em vigor para fazer valer seus direitos e construir a escola que dialoga com a história, as lutas e os projetos étnicos e políticos.

3 DEVE SER DO NOSSO JEITO”: CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA TI MÃE MARIA⁷

Feitos Desde o início do ano de 2017, os representantes das escolas e das comunidades da TIMM vêm organizando encontros periódicos nas aldeias com o objetivo de construir o Currículo Específico e a Matriz Curricular Intercultural, empreitada que foi interrompida pela pandemia da COVID 19, quando o isolamento social foi a alternativa para evitar a propagação do vírus. No início de 2022, depois de praticamente dois anos de pandemia, os trabalhos foram retomados. A decisão pelo retorno dos encontros nas aldeias foi das próprias lideranças.

A cacique Katia que fez a frente para reinício dos trabalhos, foi a anfitriã da primeira reunião, realizada no dia 23 de março de 2022, na Aldeia Akrätikatêjê e que reuniu cerca de 120 pessoas, entre lideranças, professores/as e estudantes. Em sua fala de boas-vindas, Kátia destacou que a escola é uma ferramenta que deve trabalhar os dois conhecimentos, os da tradição e os ocidentais (não indígenas), e que todas as pessoas devem ter a possibilidade de estudar, já que apenas os homens podiam frequentar a escola quando era jovem: “nós mulheres não tínhamos o direito de estudar, de falar, de participar das reuniões”. Sendo a primeira cacique mulher da TIMM, Kátia sempre chama atenção dos jovens para a importância da escola como lugar de formação de novas lideranças para defender os direitos e o território e para o ingresso no ensino superior.

Na primeira reunião de retomada dos trabalhos, as lideranças se pronunciaram sobre a tentativa de SEDUC apressar a aprovação de uma matriz curricular do “Novo Ensino Médio”, sem a realização de ampla discussão com as comunidades, não respeitando o direito à consulta livre, prévia e informada. Reforçaram que não aceitarão uma matriz curricular que “não seja a cara dos povos da Mãe Maria” (Cacique Kátia na abertura dos trabalhos, 23/03/2022). A professora Anna Brito, da escola Peptukre Parkatêjê arrematou falando da importância da participação de todas as comunidades na construção afirmando que “cada um deve se ver na matriz curricular e no currículo”.

⁷ Atividades desenvolvidas no âmbito do Plano de Trabalho em Extensão intitulado Projeto Político Pedagógico da Escola da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Ronore Kàprere Temejakrekatê: construindo caminhos para educação escolar Akrätikatêjê, por sua vez, vinculado ao Projeto de extensão Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Ronore Kàprere Temejakrekatê, Terra Indígena Mãe Maria, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina M. Alencar (FECAMPO/UNIFESSPA).

Considerando o longo período de distanciamento social que ocasionou a cancelamento das reuniões, no primeiro encontro foram retomadas as questões orientadoras levantadas a partir dos apontamentos dos participantes nas etapas anteriores: (1) Que escola que queremos? (2) Que conhecimentos devem ser ensinados? (3) Quem pode ensinar? (4) Como ensinar? (5) Qual o papel da comunidade e dos mais velhos? (6) O que o professor indígena e não indígena precisa saber para ensinar na escola? (7) Como a educação indígena alimenta/dialoga com a Educação Escolar Indígena? Para que fosse possível relacionar os conhecimentos a serem trabalhados na escola e pensar as questões norteadoras, solicitou-se a problematização a partir do seguinte questionamento: Que conhecimentos precisam ser trabalhados na escola para que os jovens aprendam a ser Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê nos dias de hoje, valorizar a identidade, defender o território e seus direitos? Ou seja, o que as pessoas que estudam precisam aprender na escola para construir e fortalecer sua identidade étnica conhecer seus direitos e proteger a terra indígena que é a casa de todos que vivem na Mãe Maria frente às inúmeras ameaças e impactos? T

Também foram apresentadas as elaborações dos grupos de trabalho em reuniões realizadas antes do início da pandemia nas aldeias Akrãtikatêjê, Parkatêjê, Krijõhire, Kojakati e Krimjarentijê, que apontaram três objetivos centrais da Educação Escolar Intercultural Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê: (1) fortalecer a língua, a cultura e a história de cada povo; (2) formar lideranças políticas; (3) defender direitos indígenas e indigenistas e o território. Considerando os objetivos iniciais, as oficinas foram realizadas seguindo três eixos centrais que discutem os princípios da educação escolar, que englobam a necessidade de fortalecimento das práticas de construção de identidade, conhecimentos referentes à tradição e ao conhecimento e proteção do território, o que implica no domínio da legislação indigenista. Para o seguimento dos trabalhos foram estruturados três eixos norteadores para o currículo, que atravessam transversalmente e de forma interdisciplinar todas as etapas da Educação Básica, sendo os seguintes: (1) Práticas e construção de identidade; (2) Conhecimentos Tradicionais e Rituais; (3) Território e Sustentabilidade.

Lembrando que os primeiros encontros de 2018 foram dedicados ao conhecimento do processo histórico, fundamentos e princípios da EEI no Brasil, considerando que, a maioria dos docentes das escolas não passou por etapas de formação específica para atuar em comunidades indígenas e não domina os conhecimentos específicos desta modalidade de ensino. O documento base para os trabalhos foi a parte inicial do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/MEC, 1998), que trata dos fundamentos, princípios e diretrizes da EEI.

A leitura e discussão de partes do documento tiveram como objetivo introduzir os principais conceitos e categorias que orientam a EEI no Brasil, procurando produzir reflexões sobre as práticas culturais e pedagógicas locais. A diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar

Indígena, entre Direitos Indígenas e Direitos Indigenistas foram aprofundadas para melhor apropriação e diferenciação destes conhecimentos, possibilitando o reconhecimento dos povos indígenas como sociedades autônomas e dinâmicas, que sistematizam saberes, possuem sistemas organizacionais, sociais, educacionais, linguísticos, jurídicos, econômicos, artísticos.

No dia 01 de abril, foi realizado o segundo encontro de 2022, com o direcionamento das questões orientadoras para a construção do currículo da Educação Infantil, conforme consensuado em plenária no encontro anterior. Foram formados grupos de trabalho que discutiram e apresentaram suas considerações sobre as questões propostas, indicando: o que deve ser ensinado (conhecimentos/conteúdos), quem deve ensinar (professor indígena ou não indígena), onde deve ser o ensino/aprendizagem (espaços possíveis), como deve ser o ensino (metodologias), quando deve acontecer (tempo de ensinar e aprender) e o papel dos mais velhos nesta etapa de escolarização. Após as elaborações, os sete grupos de trabalho apresentaram suas conclusões apontando aspectos importantes e refletindo sobre a necessidade ou não das crianças frequentarem a escola.

Foi consenso entre os representantes das 16 escolas que a Educação Infantil é parte importante do processo formativo das crianças de dois a seis anos, mas, que esse processo formativo escolar deve dialogar com a educação própria de cada povo, ou seja “deve ser do nosso jeito”, como indicou a cacique Kátia. A centralidade na oralidade da língua Jê Timbira, na aprendizagem das relações estabelecidas a partir da nominação, dos cantos, das danças, pinturas corporais e brincadeiras próprias da cultura foram apontados como temas fundamentais para a formação da identidade étnica nesta fase da vida em coletividade, porque, segundo informam, é importante saber quem é e a que povo pertence.

O papel da família e da comunidade na formação das crianças é considerado preponderante para as aprendizagens propostas, entendendo que a escola não pode ser a única responsável pelo ensino destes conhecimentos, o contrário, ela tem papel complementar, como instrumento de afirmação e valorização da identidade, da língua e da cultura. Ao mesmo tempo em que, deve também dar conta da formação geral que possibilite aos egressos do ensino médio nas aldeias ingressarem nos cursos de formação superior, nas mais diferentes áreas.

As discussões suscitaram questões como o fato de muitas pessoas terem dois nomes, sendo a nominação tradicional, conforme costumes, quase sempre considerado “impronunciável” pelos não indígenas, e um “apelido”, como chamam, que é outro nome, supostamente mais fácil e conhecido para se apresentarem aos não indígenas. Compreendendo que a prática enfraquece a tradição e as relações estabelecidas a partir desse evento que orienta toda a sociabilidade e relações de parentesco dos grupos, concluíram que se trata de racismo, uma vez que, as pessoas não indígenas pronunciam com certa tranquilidade nomes derivados de línguas estrangeiras, como o

inglês, mas se recusam a se familiarizar com os nomes indígenas. Tal prática foi entendida como parte das novas estratégias de apagamento e silenciamento cultural e linguístico, expressão da colonialidade discutida por Anibal Quijano (2001). Atarkwyi Kokaproti arrematou ao final: “Não vou mais aceitar que me chamem de Luana”.

Como mencionado no início do texto, o trabalho está em andamento, portanto é inconcluso. Mas, de antemão, pode-se afirmar que: (1) a construção do currículo específico como parte do processo de escolarização da comunidade é estratégico para concretização do projeto de povo e do bem viver; (2) as comunidades devem ser os protagonistas dos processos educacionais, escolares ou não, cabendo ao Estado respeitar as decisões e implementar a escola específica nas aldeias; (3) a educação escolar é complementar da educação familiar e comunitária, e como tal, deve estar baseada nos conhecimentos tradicionais; (4) a língua, a cultura e os conhecimentos da tradição devem ser parte dos currículos; (5) as pessoas mais velhas são educadores por excelência e devem integrar todos os processos formativos.

As reflexões culminaram com a proposta de elaboração de uma Política de Educação Escolar Indígena para o território Mãe Maria com o objetivo de unificar os povos em torno da pauta da educação, o que demonstra amadurecimento nas relações instituídas pelos diferentes grupos. Destarte, a proposição de novos arranjos comunitários deve ser respeitada e efetivada pelo Estado brasileiro, mas, para isso é preciso haver uma mudança de entendimento nos processos de escolarização dos povos indígenas, conforme analisa Cavalcante,

[e]sses modos próprios de educar constituem valor fundamental e devem também orientar o trabalho nas escolas. Assim, concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo. Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir para a proposição de uma política e uma prática educacionais adequadas, capazes de atender também aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade, hoje. (CAVALCANTE, 2003, p. 15)

As elaborações dos povos na TIMM apontam para a construção de processos autônomos de educação em vista do bem viver, no entanto, a efetivação da EEI nos sistemas de ensino ainda se constitui grande desafio. O descaso e o racismo institucional são recorrentes e reverberam na inexistência de uma política pública de EEI nos Estados e Municípios, o que impossibilita o reconhecimento das escolas indígenas como específicas e diferenciadas nos sistemas de ensino.

A realização de contratos, por exemplo, não considera a formação pela tradição dos especialistas indígenas, os chamados notórios saberes e a formação inicial e continuada não dá conta das demandas das comunidades. Sem aportes financeiros dos programas federais de

transferência de recursos, nem suporte técnico e pedagógico para a produção de materiais didáticos próprios, as comunidades são obrigadas a fazerem verdadeiros malabarismos para manter o fluxo contínuo das atividades. A inexistência de uma Política Pública de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará não tem sido barreira para as comunidades da TIMM efetivarem a escola intercultural, pois fazem valer a autonomia e protagonismo para trabalhar os modos próprios de ensino e aprendizagem, dos tempos, sujeitos, espaços e metodologias próprias.

CONCLUSÃO

O trabalho discutiu como os povos Gavião Kyikatêjê, Parkatêjê e Akrãtikatêjê que vivem no território Mãe Maria unificam esforços para, por meio de estratégias comunitárias e interétnicas fazer o enfrentamento em diversas frentes para efetivar direitos. Ao se apropriarem da legislação indigenista denunciam os descasos e acionam diversas parcerias com o intuito de construir os documentos norteadores da educação escolar.

As experiências problematizadas nos mostram caminhos possíveis para concretização dos projetos de escolas comprometidas com as concepções societárias de cada povo. No entanto, a inexistência de uma Política de Educação Escolar Indígena no Estado dificulta o processo, mas não anula protagonismo dos agentes políticos educacionais das comunidades, que propõe a construção de uma Política de Educação Escolar dos Povos da TIMM.

O reconhecimento oficial das escolas indígenas nos sistemas de ensino passa, necessariamente, pela construção dos documentos políticos e pedagógicos que definem não somente a concepção de escola, de ensino e de aprendizagem, mas, os conhecimentos que serão ensinados, os tempos, espaços e sujeitos de aprendizagem, o papel dos educadores e da comunidade nesse processo, os objetivos a serem alcançados com a presença da escola nas aldeias.

No Pará, poucos são os avanços institucionais para criação de um sistema próprio de educação, da categoria de escola indígena, realização de concurso específico e criação da categoria de professor indígena. A Coordenação de EEI (CEEIND) da SEDUC é propositalmente sucateada para ser inoperante, sem autonomia financeira e operacional, acumula processos que demandam ações efetivas para a qualidade de educação almejada nas comunidades.

Como parte das estratégias próprias para buscar alternativas e soluções para os problemas comuns às comunidades, em 2019 foi realizado o I Fórum de EEI das regiões Sul e Sudeste do estado do Pará, que contou com a participação de representantes da quase totalidade dos povos indígenas dessas regiões. Como produto, foi elaborada a Proposta de Política Pública em EEI para o Estado do Pará, que foi amplamente divulgada e tem servido de baliza no diálogo das comunidades

indígenas com o Estado e os municípios, que pouco realizaram para atender as demandas indígenas por construção e estruturação de escolas, produção de materiais didáticos específicos nas línguas originárias, realização de concursos para efetivação de professores indígenas, criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI), entre outras.

Enquanto o estado e os municípios seguem quase que inoperantes, respondendo apenas às solicitações imediatas de cada escola, as comunidades buscam alternativas para fortalecer a autonomia e a autodeterminação, entendo que o protagonismo pela construção da educação escolar no chão das aldeias cabe a cada povo.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para os índios nos aldeamentos capuchinhos, in SILVA, Aracy Lopes da; Ferreira, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. pp. 133-156. São Paulo: Global. 2001.

AMOROSO, Marta Rosa. **Terra de índio: imagens de aldeamentos do império**. São Paulo: Terceiro Nome. 2014.

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. “Protagonismo Indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino do Mato Grosso” In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. **Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, p.45-60. 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena. **Educação Escolar Indígena no Brasil: da Escola para índios às Escolas Indígenas**. *Ágora*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 124-150, nov. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 abr. 2020.

BRASIL. 1996. Lei Federal nº 9.394 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso 09 abr. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em 09 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.051/04 - Promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em 09 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB. 2012. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em 09 abr. 2020.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural**. Núcleo Insikiran. Boa Vista: Editora da UFRR. 2008.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. “Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.” **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, Rio de Janeiro jan/abr. p.14-25. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>. Acesso em 09 abr. 2020.

FERNANDES, Rosani de Fatima. Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar. 212 p. **Dissertação (Mestrado em Direito)** – PPGD, UFPA, Belém, PA. 2010. Disponível em http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_rosani_de_fatima_fernandes.pdf. Acesso em 09 abr. 2020.

FERNANDES, Rosani de Fatima. Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará. 266 p. **Tese (Doutorado em Antropologia)** – PPGA, UFPA, Belém, PA. 2017. Disponível em: <http://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses2016/Tese%20Rosani%20Fernandes%20site.pdf>. Acesso em 09 abr. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Vol. 1, MEC/SECAD/LACED/ Museu Nacional, Brasília. 2006. Disponível também em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em 09 abr. 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro. 2008. Disponível em http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2018/gersem%20baniwa.pdf. Acesso em 09 abr. 2020.

MATTOS, Izabel Missagia de. 2004. **Civilização e Revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas**. São Paulo: EDUSC.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia: de maioria a minoria (1750- 1850)**. Petrópolis: Vozes. 1998.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. “**Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**”. Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120: p. 765-781. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09 abr. 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, in Lander, Edgardo (org.). La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLASCO, UNESCO. 2001.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. “**Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil**”. Tellus, Campo

Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 39-60. 2016. Disponível em:
<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/402>. Acesso em 09 abr. 2020.

SILVA, Aracy Lopes da. “A educação Indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução” In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, pp. 9-28. 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. “Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 31-45, Dec. 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 abr. 2020.

Direitos autorais 2023 - Direito Socioambiental – ReDis (UEG)
Editores responsáveis: Thiago Henrique Costa Silva e Ricardo Oliveira Rotondano.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).